

Nacionalni kurikulum u europskim zemljama i Hrvatskoj: komparativan prikaz

Branislava Baranović

Institut za društvena istraživanja u Zagrebu, Centar za istraživanje i razvoj obrazovanja, Zagreb, Hrvatska
e-mail: baranov@idi.hr

SAŽETAK U ovome su tekstu prikazani rezultati komparativne analize okvirnih nacionalnih kurikuluma za obvezno obrazovanje u 11 europskih zemalja te u Hrvatskoj. Težište je bilo na analizi formalno-strukturnih aspekata nacionalnih kurikuluma. Analiza je pokazala da, pored sličnosti u osnovnoj strukturi (zajedničke komponente), između nacionalnih kurikuluma postoje i razlike koje upućuju na njihovu kontekstualnu uvjetovanost. U tom smislu zamijećeni su utjecaji dviju osnovnih kurikulumskih politika: 1. centralizirane politike s predmetno-preskriptivnim kurikulumom (srednjoeuropske zemlje); 2. decentralizirane politike, s fleksibilnim nacionalnim kurikulumskim okvirom koji implicira visok stupanj autonomije škola u njegovoj prilagodbi vlastitom profilu i potrebama sredine u kojoj djeluju (Nizozemska, skandinavske zemlje, Velika Britanija).

Također je vidljivo da postoji tendencija slabljenja predmetnog pristupa u korist razvoja integriranoga i koherentnog kurikuluma (uvode se kurikulumska područja, krozkurikulumske teme ili moduli, integrirani predmeti). Bez obzira na razlike u pristupu i kurikulumskoj koncepciji, nacionalni kurikulumi svih analiziranih zemalja predstavljaju *outcome based* kurikulume, orijentirane na uvođenje kompetencija potrebnih za razvoj društva znanja. U komparaciji s analiziranim kurikulumima, u spomenutih jedanaest zemalja hrvatski je kurikulum još uvijek tradicionalan (predmetno-preskriptivan), bez dovoljne zastupljenosti sadržaja i komponenti koje bi omogućavale razvoj novih kompetencija za život mladih u društvu znanja.

Ključne riječi: nacionalni okvirni kurikulumi, predmetni kurikulumi, kurikulumске komponente, kompetencije za društvo znanja, europske zemlje, Hrvatska

Primljeno: 10. 12. 2006.

Pribvačeno: 23. 12. 2006.

1. Uvod

U svojem poznatom i utjecajnom djelu “*Osnovni principi kurikuluma i nastave*” iz 1949. godine,¹ Ralph W. Tylor navodi tri osnovne odrednice (izvora) na kojima počiva konstrukcija i planiranje kurikuluma. To su: 1. učenik, 2. znanstvena baština i dostignuća te 3. društvo. Iako je navedena tvrdnja izrečena i elaborirana prije nešto više od pedeset godina, ona je i danas metodologijski vrlo instruktivna. Primijenimo li je na makrorazini, ona pokazuje da je u analizi suvremenoga nacionalnog kurikuluma i njegovih razvojnih tendencija potrebno uzeti u obzir karakteristike suvremenog društva i razvoja znanosti, a potom i osobine i kompetencije pojedinca što bi ih obrazovanje trebalo razviti kako bi on mogao uspješno odgovoriti na zahtjeve što mu ih postavlja život u suvremenom društvu.

Za razliku od doba industrijskog društva, kada je Tylor elaborirao spomenute principe konstrukcije i planiranja kurikuluma, karakteristike i dinamika razvoja današnjeg društva i znanosti značajno su drugačije i zahtijevaju paradigmatičke izmjene u području obrazovanja, posebice u području kurikuluma. Cilj ovoga rada jest analizirati karakteristike i razvojne tendencije nacionalnih kurikuluma za obvezno obrazovanje u europskim zemljama, uključujući i Hrvatsku, u kontekstu suvremenih promjena u društvu. Težište analize bilo je na planiranom kurikulumu, i to na njegovim formalno-strukturnim karakteristikama.

Teze o razvoju suvremenog društva kao društva znanja i dinamičnoj ekspanziji znanosti, opća su mjesta u literaturi. Ne ulazeći u detaljnu analizu, spomenut ćemo one njihove karakteristike koje smatramo relevantnima za razumijevanje promjena u nacionalnom kurikulumu.²

Kada je riječ o društvu znanja, važno je naglasiti da njegova pojava i razvoj vode (re)definiranju pojma znanja te promjeni njegove društvene uloge i statusa, a potom i obrazovanja. Znanje, naime, postaje temeljem društvenog razvoja i dobiva status glavne proizvodne snage, a obrazovanje, kao sastavni dio toga razvojnog trenda, čini snažnu društvenu osnovicu za ubrzani razvoj. Pri tome se sam pojam znanja od tradicionalno shvaćenoga znanstvenog znanja – širi na različite vrste ekspertnog znanja – nove ideje, tehnologiju, proizvode i usluge. Širenje sadržaja pojma znanja praćeno je promjenama u proizvodnom procesu i načinu funkcioniranja tvrtki odnosno poduzeća. Preciznije, riječ je o poznanstvenjivanju proizvodnog procesa, pri čemu tvrtke postaju institucije čiji su timovi u stanju primjenjiva-

¹ Spomenuti Tylorov rad je prvi put objavljen 1949. godine pod nazivom “Syllabus for Education” (*Program za odgoj i obrazovanje*) u izdanju The University Chicago Press, Ltd., London. Pod nazivom “Basic Principles of Curriculum and Instruction” (*Osnovni principi kurikuluma i nastave*) objavljen je 1969. godine od istog izdavača.

² O razvoju društva znanja i njegovu utjecaju na promjene u školskom obrazovanju i nacionalnom kurikulumu opširnije sam pisala u prilogu *Društvo znanja i nacionalni kurikulum* (Baranović, 2006.).

ti, generirati i komercijalizirati novo znanje (znanstvene spoznaje, ideje, tehnologije, itd.). Ukratko, proizvodnja znanja postaje ključnom formom samog rada i proizvodnje, pri čemu je specifičnost novog načina društvene proizvodnje upravo u tome da se ona zasniva na proizvodnji novoga znanja, i to na *kontinuiranoj* proizvodnji *novog* znanja. (Hargreaves, 2003.; Bell, 1999.; Castells, 1996.). Takvo društvo u kojem samoprodukcija novog znanja čini glavni izvor produktivnosti, stvara realne društvene pretpostavke i širok okvir za ekspanziju znanja tako i znanja u širem smislu.

Navedeni koncept znanja i njegovo društveno situiranje značajno su proširili pojam znanja i naglasili njegovu uporabnu dimenziju (uključujući i znanstveno znanje), što je dodatno ubrzalo tempo njegova dinamičnog razvoja. Tragom Tylo-rova razmišljanja o području znanja kao jednome od izvora ili odrednica konstrukcije kurikuluma, izdvojili smo navedene karakteristike znanja kao neke od njegovih temeljnih karakteristika, za koje smatramo da će značajno utjecati na odabir i koncipiranje onoga što će se i kako će se u školi poučavati.

Kada je riječ o utjecaju suvremenih društvenih promjena na obrazovanje i kurikulum, treba imati na umu da je proces razvoja društva znanja globalan proces, praćen globalizacijom ekonomskog života, naročito komunikacije, informacija i tehnologije, s izraženom kompeticijom na globalnoj razini. Izloženost pojedinih nacija-država kompeticiji na globalnoj razini iznijela je na vidjelo njihove komparativne prednosti ali i slabosti, što se pripisuju i obrazovanju. Stoga je obrazovanje postalo sastavni dio nacionalnih programa zemalja za prilagođavanje zahtjevima globalizacije i prijelaza na ekonomiju utemeljenu na društvu znanja. Da bi osposobilo pojedince i društvo da odgovore zahtjevima što su pred njih postavljali novi razvojni trendovi (neprestano inoviranje znanja i procesa proizvodnje, promjenljivi uvjeti rada i života, rastuća i globalna kompeticija i sl.) i samo se obrazovanje našlo na udaru kritike i zahtjeva za reformiranjem.

2. Promjene u nacionalnim kurikulumima u europskim zemljama

Potreba za prilagođavanjem novom društvenom i ekonomskom kontekstu i zaostajanje (naročito u ekonomskom razvoju) za drugim zemljama, u većini zemalja su stvarali osjećaj da je nacija u krizi. Goodson (2004.) navodi da je percepcija nacionalne krize bila zajednička osobina svih zapadnih zemalja, ponajprije europskih. Diskusije o promjenama u školskom obrazovanju i nacionalnim kurikulumima u zapadnoeuropskim zemljama započele su i vođene u kontekstu širokora-sprostranjenog mišljenja da naciji prijete ekonomsko zaostajanje, te je izrada novoga kurikuluma prezentirana kao aspekt projekta ekonomskog oporavka zemlje. Pored globalizacije ekonomskoga i društvenog života koji su iznosili na vidjelo slabosti i "zaostajanje" nacije u usporedbi s drugima, osjećaju ugroženosti europskih nacija doprinosila je i integracija Europe. Osjećaj ugroženosti manifestirao se kao gubitak kontrole, nacionalnog identiteta i upravljanja vlastitom sudbinom. Koliko je obrazovanje bilo važan faktor ovih procesa ali i sredstvo izlaska iz krizne situacije, govore i strategijski dokumenti europskih tijela.

Tako je, primjerice, Lisabonska deklaracija (2000.) pred Europu, koja se suočavala s problemima prilagođavanja procesu globalizacije i prijelaza na ekonomiju utemeljenu na znanju, postavila vrlo ambiciozan cilj: Europa treba postati “najkompetitivnija i najdinamičnija na znanju utemeljena ekonomija u svijetu, koja je u stanju održati ekonomski rast s brojnijim i boljim radnim mjestima te većom socijalnom kohezijom” (European Commission, 2003.). Obrazovanje je u tom kontekstu dobilo ulogu snažnog instrumenta ekonomskog razvoja i ostvarivanja socijalne kohezije, ali i učvršćenja kontrole nacionalnih država nad usmjeravanjem razvoja obrazovanja, u smislu brige i osiguranja uvjeta za dostizanje određene kvalitete obrazovanja na nacionalnoj razini. Tome su u izvjesnoj mjeri pridonijeli i međunarodni programi evaluacije učeničkih postignuća (npr. PISA i TIMSS) koji su obrazovanje učinili pitanjem “nacionalne časti” dotične zemlje. Ovo su tek neki od razloga povećanog interesa i porasta uloge države u razvoju obrazovanja, posebice kurikuluma i njegova vrednovanja kao područja putem kojih se najefikasnije ostvaruje kontrola države nad obrazovanjem.

Kontrolom nad kurikulumom (distribucijom znanja, vještina, vrijednosti i stavova), naročito nad kurikulumom za obvezno obrazovanje koji pruža temelje za daljnje obrazovanje i profesionalnu orijentaciju, država je regulirala kvalitetu ljudskog kapitala na nacionalnoj razini te smjer njegova razvoja. Jedno od centralnih pitanja bilo je: kako što većem broju učenika osigurati stjecanje temeljnih kompetencija potrebnih za život i rad u društvu znanja te time osigurati osnovne pretpostavke razvoja društva i pojedinca u novim uvjetima? Upravo zato što je pitanje identificiranja i konceptualizacije temeljnih kompetencija postalo pitanje od internacionalnog značaja,³ ono sve više utječe na reguliranje kurikulumske politike na nacionalnim nivoima. Na europskoj razini tome u prilog svjedoči i intenzivan rad tijela Europske unije na razradi osam područja temeljnih kompetencija koje postaju referentan okvir za razvoj nacionalnih kurikuluma za obvezno obrazovanje u njezinim zemljama – članicama.⁴ Njihova integracija i operacionalizacija u nacionalnim kurikulumima jedna je od temeljnih karakteristika razvoja nacionalnih kurikulumskih sustava u Europi.

Međutim, analize (Kuiper et al., 2005.) pokazuju da razvoj nacionalnih kurikuluma za obvezno obrazovanje nije bio pravocrtan, linearan. Pored sličnosti, razvoj

³ Problemom definiranja i identificiranja temeljnih kompetencija potrebnih za život i rad u društvu znanja danas se bave sve relevantne međunarodne organizacije – OECD, UNESCO, kao i tijela Europske unije (Rychen, D. S.; Salganik, L. H., 2003.; Rychen, D. S.; Tiana, 2004.; European Commission, Working Group B “Key Competences”, 2004.).

⁴ Radna grupa razvila je u dokumentu i osam područja temeljnih kompetencija: 1. komunikacija na materinskom jeziku; 2. komunikacija na stranom jeziku; 3. kompetencije u matematici, prirodnim znanostima i tehnologiji; 4. kompetencije u informatičko-komunikacijskoj tehnologiji; 5. učiti kako učiti; 6. interpersonalne i građanske kompetencije; 7. poduzetništvo; 8. kultura i umjetnost. Razmišlja se i o uvođenju europske dimenzije obrazovanja kao jedne od temeljnih kompetencija. (European Commission, 2004.).

nacionalnih kurikuluma za obvezno obrazovanje u europskim zemljama pokazuje i različitosti, odnosno odražava i specifičnosti karakteristične za pojedine zemlje.

Neke od osnovnih karakteristika razvoja nacionalnih kurikuluma u Europi prikazat ćemo na temelju rezultata komparativne analize njihovih karakteristika u 11 europskih zemalja: Švedske, Finske, Norveške, Škotske, Irske, Engleske, Austrije, Mađarske, Slovenije, Nizozemske te Njemačke (Nordrhein-Westfalen /NRW/). Istraživanje je provedeno u razdoblju od 2004. do 2005. godine, s ciljem da se ustanove osnovne karakteristike nacionalnih okvirnih kurikuluma za obvezno obrazovanje u europskim zemljama te da ih usporedimo s nastavnim programima u Hrvatskoj.⁵ Komparativna analiza predstavlja drugu fazu širega znanstvenoistraživačkog projekta *Evaluacija nastavnih programa i razvoj nacionalnog kurikuluma za obvezno obrazovanje u Hrvatskoj*, u okviru kojega je provedeno i empirijsko istraživanje mišljenja učitelja, nastavnika, učenika osmih razreda te ravnatelja u 120 osnovnih škola o nastavnim programima, njihovoj implementaciji i kurikulumskoj reformi u obveznom obrazovanju u Hrvatskoj.⁶ Ovakvim koncipiranjem projekta nastojali smo identificirati indikatore koji bi pridonijeli razvoju nacionalnog kurikuluma za obvezno obrazovanje u Hrvatskoj, a koji bi istovremeno bio kompatibilan s razvojnim tokovima u Europi i primjeren hrvatskom obrazovnom i socijalnom kontekstu.

U ovom tekstu prikazat ćemo neke od nalaza komparativne analize, preciznije, one koji govore o strukturi nacionalnih okvirnih kurikuluma i njihovim osnovnim komponentama: predmetnoj strukturi i satnici.

3. Struktura nacionalnih kurikuluma za obvezno obrazovanje

Iako između analiziranih zemalja postoje razlike, u svima njima na nacionalnoj razini postoji okvirni dokument, ili nacionalni kurikulum koji na manje-više detaljan način definira zašto, što i kako će se u obveznom obrazovanju poučavati i učiti, te kojim odgojno-obrazovnim ishodima (kompetencijama) obvezno obrazovanje treba rezultirati. Ukratko, riječ je o temeljnom kurikulumskom dokumentu koji određuje nacionalnu, zajedničku jezgru obveznog obrazovanja, koji osigura-

.....

⁵ Komparativnu su analizu proveli suradnici Centra za istraživanje i razvoj obrazovanja pri Institutu za društvena istraživanja u Zagrebu, u suradnji sa suradnicima Učiteljskog fakulteta, Filozofskog fakulteta te Prirodoslovno-matematičkog fakulteta (Odjel za matematiku i Odsjek za geografiju): dr. sc. Branislava Baranović (voditeljica projekta), dr. sc. Ivana Batarelo, prof. dr. sc. Ante Bežen, prof. dr. sc. Zoran Curić, prof. dr. sc. Aleksandra Čižmešija, Mladen Domazet, BA Phys Phil, Petra Hobljaj, prof., prof. dr. sc. Vjeran Katunarić, Snježana Koren, prof., dr. sc. Ankica Marinović Bobinac, dr. sc. Iris Marušić, prof. dr. sc. Jelena Mihaljević Djigunović, Magdalena Najbar-Agičić, prof., mr. sc. Saša Puzić, prof. dr. sc. Pavel Rojko, prof. dr. sc. Aleksandar Štulhofer te prof. dr. sc. Vera Turković.

⁶ O empirijskom istraživanju, njegovoj metodologiji i rezultatima, opširnije je pisala B. Baranović u spomenutom prilogu (2006.).

va koherentan kurikulumski sustav obveznog obrazovanja na nacionalnoj razini. On je osnova za izradu svih ostalih kurikulumskih dokumenata. S obzirom na elemente ili komponente koje sadrže te način njihove prezentacije, nacionalne kurikulume možemo klasificirati u nekoliko grupa: 1. predmetni nacionalni kurikulum (Austrija, Slovenija); 2. nacionalni okvirni kurikulum bez opisa predmeta (Škotska i Irska); 3. nacionalni okvirni kurikulumi s opisom zajedničkih elemenata nacionalnog kurikuluma i predmeta (Finska, Norveška, Švedska); 4. Nizozemska i Engleska su zemlje za čije je nacionalne kurikulume karakteristična fokusiranost na definiranje očekivanih odgojno-obrazovnih ishoda (engl. *attainment targets*). Međutim, između njih postoji i značajna razlika, a ona se, pored ostalog, očituje u tome što nizozemski nacionalni kurikulum definira očekivane odgojno-obrazovne ishode po završetku primarnog obrazovanja i nižega srednjeg obrazovanja, bez specificiranja sadržaja i metoda poučavanja. Engleski nacionalni kurikulum definira očekivane odgojno-obrazovne ishode uz specificiranje propisanih standarda učeničkih postignuća po pojedinim predmetima za pojedine obrazovne cikluse (engl. *4 key stages*); 5. Njemačka i Mađarska su zasebni slučajevi. U Njemačkoj je u toku proces izrade novoga nacionalnog kurikuluma. Nacionalni obrazovni standardi, definirani na federalnom nivou, razrađuju se u pojedinim državama i razvijaju nove kurikulume u formi očekivanih odgojno-obrazovnih ishoda (podsjećamo, analizirali smo Nordrhein-Westfalen). Mađarska je primjer zemlje s čestim izmjenama u nacionalnom kurikulumu. Tokom devedesetih ona je prošla put od nagle decentralizacije kurikulumske politike da bi se, nakon anarhičnog stanja i neujednačene kvalitete obrazovanja na lokalnim razinama, vratila centraliziranim mehanizmima ujednačavanja i podizanja kvalitete obrazovanja na cijelom teritoriju države. Ona danas ima dva nacionalna kurikuluma: nacionalni kurikulum definiran u obliku očekivanih odgojno-obrazovnih ishoda za kurikulumska područja (zajednička kurikulumska jezgra iz 2004.), te nacionalni kurikulumski okvir s detaljnim opisom sadržaja za pojedine predmete (predmetni kurikulum), koji predstavlja operacionalizaciju nacionalnog kurikuluma. Ne ulazeći ovom prilikom u detaljnu analizu strukture spomenutih nacionalnih kurikuluma, naznačit ćemo samo da svi oni, kao što je već i u drugim analizama primijećeno (Kuiper et al., 2005.: 27), imaju sljedeće komponente ili elemente:

1. opće ciljeve – definirane u formi kompetencija, a služe kao temeljne točke iz kojih se izvode i koje povezuju sve komponente kurikulumskog sustava u koherentnu cjelinu, uključujući znanja, vještine i vrijednosti što ih učenici trebaju steći tokom obveznog obrazovanja;
2. očekivane odgojno-obrazovne ishode – sa specificiranim standardima učeničkih postignuća za pojedine cikluse ili godine obveznog obrazovanja ili bez njih;
3. osnovne odrednice sadržaja koji će se poučavati – predmeti, kurikulumska područja ili grupe predmeta, krozkurikulumske teme, i sl.;
4. satnicu ili distribuciju vremena za pojedine predmete, kurikulumska područja i slično – ovisno o koncepciji nacionalnog kurikuluma.

4. Kurikulumska područja i predmeti

Sličnosti i razlike u nacionalnim okvirnim kurikulumima jasnije se vide kada se usporede njihove predmetne strukture i satnica. Kada je riječ o predmetnoj strukturi nacionalnih okvirnih kurikulumu mogu se razlikovati sljedeće skupine: 1. oni kurikulumi koji imaju eksplicite (npr. navedeni ciljevi, očekivana postignuća, sadržaji kroz koje se ostvaruju) identificirane krozkurikulumske teme (npr. finski, norveški, švedski, nizozemski, engleski, škotski kurikulum); 2. kurikulumi koji nemaju eksplicite navedene krozkurikulumske teme, nego je krozkurikularnost prisutna kao opći didaktički princip ili zahtjev (uz identifikaciju veze ili korelacije s drugim predmetima). To su uglavnom zemlje s predmetnim nacionalnim kurikulumom, poput austrijskog, slovenskog pa i engleskog kurikulumu. Naglašavamo činjenicu eksplicitne formulacije krozkurikulumskih tema u nacionalnim okvirnim kurikulumu, jer se time iskazuje njihova kurikulumska važnost i status, a školama olakšava proces stvarnog ostvarivanja krozkurikularnosti. Štoviše, u navedenom slučaju školama se smanjuje mogućnost da odlučuju hoće li ili neće provoditi krozkurikulumsku nastavu, a da im se pritom ostavlja široka sloboda u izboru načina na koji će je ostvarivati u ocrtanim okvirima. U tablici 1. navodimo primjere eksplicite formuliranih krozkurikulumskih tema u nacionalnim kurikulumima.

Tablica 1.
Kroz-kurikulumske teme u finskom, nizozemskom i škotskom okvirnom nacionalnom kurikulumu

Zemlja	Krozkurikulumske teme	
Finska	Osobni razvoj učenika Kulturni identitet i internacionalizam Medijske vještine i komunikacija Participacijsko građanstvo i poduzetništvo Odgovornost za okoliš, blagostanje i održivu budućnost Sigurnost i promet Tehnologija i pojedinac	
Nizozemska	Primarno obrazovanje	Bazično srednje obrazovanje
	Stav prema radu Rad prema planu Upotreba različitih strategija učenja Samopercepcija Socijalno ponašanje Novi mediji	Poznavanje i postupanje sukladno vlastitim vrijednostima i vrijednostima drugih Poznavanje i odnos prema sličnostima i razlikama između spolova Odnos između čovjeka i prirode te koncept održivog razvoja Aktivno građanstvo u demokratskom i multikulturnom društvu i internacionalnoj zajednici Briga za osobnu i opću sigurnost u vlastitoj sredini i prometu Društveni značaj tehnološkog razvoja, uključujući inform.-komunik. tehnologiju Društveni značaj plaćenog i neplaćenog rada Dostignuća i mogućnosti umjetnosti i kulture, uključujući i medije
Škotska	Osobni i socijalni razvoj Obrazovanje za rad Građanski odgoj i obrazovanje Škotska kultura Informacijska i komunikacijska tehnologija	

Izvor: *National Core Curriculum for Basic Education*. Helsinki: Finnish National Board, 2004.; *Attainment targets primary education; Attainment targets for the basic secondary education*. Amsterdam: Ministry of Education, Culture and Science, 1998.; *The structure and Balance of the Curriculum 5-14 Guideline*. Glasgow: Learning and Teaching Scotland, 2000.

S obzirom na obuhvat i način strukturiranja sadržajnih područja, nacionalni okvirni kurikulumi analiziranih zemalja mogu se klasificirati u sljedeće skupine: 1. nacionalni kurikulumi koji su strukturirani od krozkurikulumskih tema, područja sa specificiranim predmetima te posebnih predmeta (npr. skandinavske zemlje i Nizozemska); 2. nacionalni kurikulumi s naglašenim kurikulumskim područjima bez detaljnijeg prikaza ili opisa njihove predmetne strukture i pojedinih predmeta; nacionalni kurikulumski okvir pruža konceptualnu osnovu i identificira strukturne komponente za izradu predmetnih kurikuluma koji čine zasebne dokumente (Škotska, Irska); 3. zemlje s predmetnim nacionalnim kurikulumima tj. one s naglaskom na opisu pojedinih predmeta (Slovenija, Austrija, Mađarska – nacionalni kurikulumski okvir te Njemačka i Engleska); 4. sve navedene skupine nacionalnih kurikuluma ostavljaju prostor školama za određenje izbornih predmeta. Kako su izbor i struktura predmeta u nadležnosti škola, to su za njihov detaljniji prikaz i razumijevanje potrebni empirijski uvidi. Podaci iz tablice 2. prikazuju primjere kurikulumskih područja i predmetne strukture za sve tri navedene skupine nacionalnih kurikuluma.

Već i ovaj egzemplaran pregled kurikulumskih područja i predmetne strukture nacionalnih kurikuluma za obvezno obrazovanje upućuje na konceptualnu i sadržajnu raznolikost okvirnih nacionalnih kurikuluma u europskim zemljama. U većem broju zemalja, npr. u skandinavskim zemljama, Nizozemskoj i naročito Škotskoj i Irskoj uočljiva je orijentacija na integrirani kurikulum koji upućuje na afirmiranje holističkog pristupa razvoju učenika i kurikulumsko programiranje. Riječ je o nacionalnom kurikulumu koji, obuhvatom i sadržajnom strukturom kurikulumskih područja, pokriva temeljna područja razvoja učenika, povezujući ih u sustavnu cjelinu (pri tome važnu integracijsku dimenziju vidimo upravo u već spomenutom naglasku na kurikulumskim područjima i međupredmetnim ili krozkurikulumskim temama). Također se primjećuje i intencija na razvoju socijalizirajuće funkcije kurikuluma (socijalne kompetencije: participacija i odgovornost za društveni razvoj, briga za druge itd.), potom na osobnom razvoju pojedinca, razvoju novih kompetencija poput informacijsko-komunikacijske kompetencije, upotrebe znanja, životne vještine i sl. Pri tome je važno naglasiti da navedene kurikulumske funkcije proizlaze i imaju supstancijalnu osnovu u sadržajnoj strukturi nacionalnih kurikuluma, tj. u strukturi njegovih područja i predmeta, što ukazuje da se ne radi samo o idejama i ciljevima koji imaju tek deklarativno značenje nego i o idejama koje su operacionalno iskazane u temeljnim kurikulumskim komponentama, kao što je njegova sadržajna/predmetna struktura.

Spomenute karakteristike u manjoj su mjeri prisutne u kurikulumima srednjoeuropskih zemalja (austrijski kurikulum u tablici 2. i slovenski kurikulum u tablici 3.), čija je struktura još uvijek tradicionalna (nema eksplicitnih krozkurikulumskih tema ili modula, niti kurikulumskih područja koja bi integrirala predmetna područja, također i informacijsko-komunikacijska tehnologija nije integrirana u kurikulum kao zaseban predmet ili pak kao međupredmetna tema, kao što je to primjerice slučaj u skandinavskim zemljama i Nizozemskoj.

B. Baranović: Nacionalni kurikulum u europskim zemljama i Hrvatskoj: komparativan prikaz

Tablica 2.

Kurikulumska područja i predmetna struktura nacionalnih kurikuluma za obvezno obrazovanje Finske, Nizozemske, Škotske, Austrije te Hrvatske

Finska	Nizozemska	Škotska	Austrija	Hrvatska
<i>Predmeti i grupe predmeta</i>	<i>Područja</i>	<i>Područja</i>	<i>Predmeti</i>	<i>Predmeti</i>
Materinski jezik (11 programa) Matematika Strani jezici Glazba Vizualna umjet. Obrt Tjelesni odgoj Religija Etika Okoliš i prirodni predmeti Biologija i geografija Fizika i kemija Povijest Biologija Geografija Fizika Kemija Zdravstveni odgoj Društveni predmeti Domaćinstvo	<i>A. Primarno obrazovanje</i> Materinski jezik – Frizijski (u Friziji) Engleski jezik Aritmetika/matematika Čovjek i svijet Tjelesni odgoj Umjetnost <i>Područje "Čovjek i svijet"</i> Geografija Povijest Društvo Tehnologija Okoliš Promoviranje samopouzdanja i zdravog života Priroda <i>Područje "Umjetnost"</i> Crtanje i obrt Glazba Drama Pokreti, kretnje (ples) <i>B) Bazično srednje obrazovanje</i> Materinski jezik Strani jezici Matematika Geografija Povijest i politika Ekonomija Tehnologija Informacijska tehnologija Osobni razvoj i životne vještine (njega) Fizika i kemija Biologija Tjelesni odgoj Umjetnost i obrt Ples Drama Glazba	<i>A. Primarno obrazovanje</i> Religijsko i moralno obrazovanje, osobni i socijalni razvoj i zdravlje Okoliš: društvo, prirodne znanosti i tehnologija Matematika i primjena Engleski jezik (uključujući strani jezik) Ekspresivna umjetnost i tjelesni odgoj IKT (prožima sva područja) <i>B. Niže srednje obrazovanje</i> Religijsko i moralno obrazovanje, osobni i socijalni razvoj Znanost i primjena Društvo i okoliš Tehnologija i primjena Matematika Jezik i komunikacija Kreativne i estetske aktivnosti Tjelesni odgoj IKT* (prožima sva područja)	<i>A. Osnovna škola</i> Vjeronauk Priroda i društvo Njemački Matematika Glazbeni odgoj Likovni odgoj Tehnički odgoj Tjelesni <i>B. Niža realna gimnazija</i> Vjeronauk Njemački Strani jezik Povijest i društvene znanosti Zemljopis i ekonomija Matematika Geometrija Biologija i zaštita okoliša Fizika Kemija Glazbeni odgoj Likovni odgoj Tehnički odgoj ili tekstil (jedan od dva) Domaćinstvo i prehrana Tjelesni odgoj	<i>A. Obvezni predmeti</i> Materinski jezik Likovna kult. Glazbena kult. Strani jezik Matematika Priroda Biologija Kemija Fizika Priroda i društvo Povijest Geografija Tehnička kultura Tjelesna i zdravstvena kultura

Izvor: *National Core Curriculum for Basic Education*, Helsinki: Finnish National Board, 2004.; *Attainment targets primary education*; *Attainment targets for the basic secondary education*, Amsterdam: Ministry of Education, Culture and Science, 1988.; *The structure and Balance of the Curriculum 5-14 Guidelines*, Glasgow: Learning and Teaching Scotland, 2000.; *Lehrplan der Volksschule*, September, 2001. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur; *Lehrplan AHS*, Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BGB1, II Nr. 133/2000); *Nastavni plan i program za osnovnu školu*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, 2006.

* IKT = informacijsko-komunikacijska tehnologija.

Napomena: Izborni predmeti nisu uključeni u tablicu.

Usporedimo li hrvatski kurikulum s prikazanim kurikulumima iz spomenutih zemalja pokazuje se da je on i svojom predmetnom strukturom i brojem predmeta od njih značajno siromašniji. U strukturi obveznih predmeta, nedostaju odgojno-obrazovni sadržaji koji omogućuju razvoj kompetencija potrebnih za život i rad u suvremenom društvu. Tako su primjerice u hrvatskom kurikulumu informacijsko-komunikacijska tehnologija i strani jezici još uvijek izborni predmeti, dok su u većem broju zemalja oni obvezni i temeljni sadržaji. U usporedbi s drugim zemljama, u nas također nedostaju kurikulumska područja i predmeti koji bi osiguravali bolji osobni razvoj učenika, kao i stjecanje praktične i životne vještine. Izdvojiti ćemo neke od predmeta, područja i krozkurikulumskih tema prisutnih u analiziranim kurikulumima, a kojih nema u hrvatskom kurikulumu: "promoviranje samopouzdanja i zdravog života", "obrt", "domaćinstvo", "poduzetnost", "ekonomija", "okoliš" kao zasebno područje ili predmet (tablice 1. i 2.).

U odnosu na spomenute zemlje, hrvatski je kurikulum značajno tradicionalniji i s obzirom na princip organizacije odgojno-obrazovnih sadržaja. On spada u skupinu predmetnih kurikuluma, i u tom je pogledu sličniji kurikulumima srednjoeuropskih zemalja, mada je u sadržajnom smislu i od njih siromašniji (tablice 2. i 3.).

Tablica 3.

Sličnosti predmetne strukture nacionalnih kurikuluma za obvezno obrazovanje u europskim zemljama (učenici u dobi do 15/16 godina)

Područja/ predmeti	Finska*	Nizoz.	Engl.	Austr.**	Slov.	Hrvat
Materinski jezik i književnost	X	X	X	X	X	X
Strani jezici	X	X	X	X	X	X
Matematika	X	X	X	X	X	X
Prirodne znanosti	X		X			
Priroda, biologija/okoliš	X	X		X	X	X
Fizika	X	X		X	X	X
Kemija	X	X		X	X	X
Okoliš	X	X				
Geografija	X	X	X	X	X	X
Društvo/društvene znanosti, građanski odgoj, politika	X	X	X	X	X	X
Povijest	X	X	X	X	X	X
Likovna umjetnost/dizajn	X		X	X	X	X
Glazba/ples	X	X	X	X	X	X
Drama		X				
Tehnika/tehnologija/dizajn		X	X	X	X	X
IT/IKT		X	X			

B. Baranović: Nacionalni kurikulum u europskim zemljama i Hrvatskoj: komparativan prikaz

Područja/ predmeti	Finska*	Nizoz.	Engl.	Austr.**	Slov.	Hrvat
Obrt/umjetnost	X	X				
Tjelesni odgoj	X	X	X	X	X	X
Zdravlje	X	X	X			
Religija	X		X	X		
Moralni odgoj/etika Slov.-državl. odg./etika	X				X	
Domaćinstvo/njega	X	X				
Ekonomija		X		X	X	
Seksualni odgoj			X			

* Osim navedenih predmeta i područja, dio obrazovnih sadržaja poučava se kroz krozkurikulumske teme ili module (npr. u Finskoj: osobni razvoj učenika, građanski odgoj i poduzetništvo, tehnologija, sigurnost i promet, medijske vještine i komunikacija, itd.).

** U Austriji učenici koji ne nastavljaju obrazovanje moraju završiti deveti razred, tj. jednogodišnji Polittechnische Schule.

Napomena: Iz metodoloških razloga (mogućnost komparacije) u tablici je navedena predmetna struktura onih nacionalnih kurikuluma koji imaju specificirane predmete. Predmeti u kurikulumima međusobno se razlikuju po pristupu i sadržaju, ali ocrtavaju ista ili slična znanstvena, umjetnička, tehnička i praktična područja na kojima se zasnivaju. Izborni predmeti nisu uključeni u tablicu.

Podaci u tablici 3. indiciraju da područjem kurikulumima, i pored navedene tendencije k razvoju integriranog kurikulumu, još uvijek dominira "kultura predmetnih specijalista".⁷ Iako se pojavljuju novi predmeti i nova kurikulumiska područja (npr. okoliš, dizajn, informacijsko-komunikacijska tehnologija, internacionalizam) i naglašava uporabna dimenzija znanstvenog znanja, većina europskih kurikuluma još uvijek je zadržala tradicionalan obrazac predmetne strukture, utemeljene u akademskom znanju i disciplinama. Predmete u području jezika, matematike, prirodnih znanosti, društveno-humanističkih disciplina, umjetnosti i tehnike nalazimo u svim nacionalnim kurikulumima europskih zemalja (u tablici 3. ilustrirano na nekoliko primjera) uključujući i Hrvatsku. To potvrđuje Goodsonovu tezu (1998.) da je u biti riječ o gimnazijskom kurikulumu čija je predmetna struktura u osnovnim elementima postala općom obrazovnom osnovom, tj. sadržajem obveznog obrazovanja.

⁷ Sintagmu "kultura predmetnih specijalista" preuzeli smo od Goodsona (1995.: 8-9), koji ju je upotrijebio u analizi uvođenja nastave ekologije kao integriranoga nastavnog područja u engleske škole, pokazujući da se novi predmeti promoviraju i uključuju u postojeću strukturu i pravila konstrukcije i funkcioniranja nacionalnih kurikuluma, koja u osnovi još uvijek stavlja akcent na akademsko znanje i osobine "discipline" ili disciplina na kojima se temelji.

U sociološkom smislu to se može shvatiti kao napredak u ostvarivanju obrazovnih prava, kao korak k ujednačavanju obrazovnih šansi na razini obveznog obrazovanja, koji ima ekonomske i društvene razloge u razvojnim tokovima suvremenog društva. Naime, da bi se uspješno razvijalo suvremeno društvo, ono treba imati kvalitetno obrazovane pojedince (obrazovanje u nacionalnim razmjerima za kompetencije potrebne za život i rad u društvu utemeljenome na znanju). Širenje općeobrazovnog (akadenskog) kurikulumuma na niže srednje obrazovanje ublažilo je separaciju kurikulumuma, odnosno dugogodišnju dominaciju tripartitnog kurikulumuma: akademsko znanje, tehničko, te manualno-praktično znanje. Ipak, ona se i danas zadržala na višim razinama srednjega i visokog obrazovanja, internalizirajući socijalnu diferencijaciju (nejednakosti) i reproducirajući postojeću socijalnu strukturu društva (Goodson, 1998.: 145).

Bez obzira na koji su način i kako odgojno-obrazovni sadržaji u nacionalnim kurikulumima organizirani, važno je naglasiti da su u većini slučajeva oni okvirno definirani s naglaskom na njihovoj formulaciji u obliku odgojno-obrazovnih ishoda, ili postignuća (znanja, vještine, vrijednosti) što ih učenici trebaju steći, odnosno koje trebaju imati po završetku odgovarajućeg ciklusa ili cijeloga razdoblja obveznog obrazovanja. Stavljanjem naglaska na postignuća učenika te okvirnim određenjem sadržaja, nacionalni kurikulumi ostavljaju slobodu nastavnicima i školama u programiranju školskog kurikulumuma i njegove izvedbe. To ujedno znači da je riječ o fleksibilnim, otvorenim kurikulumima koji impliciraju značajan stupanj autonomije nastavnika i škola u kurikulumskoj politici.

Povećana autonomija nastavnika i škola praćena je i povećanjem njihove odgovornosti za kvalitetu implementacije nacionalnog kurikulumuma i realizaciju njegovih ciljeva. To je rezultiralo i promjenama u kontroli njihova rada, kroz uvođenje različitih oblika vanjske evaluacije i samoevaluacije kvalitete rada škola i odgojno-obrazovnih postignuća učenika. Bitna osobina svih analiziranih kurikulumuma jest tretman evaluacije kao sastavnog dijela kurikulumuma. Osim naglaska na definiranju i mjerljivom iskazivanju učeničkih postignuća kao ishoda obrazovanja, u nacionalnim kurikulumima se sve veća pažnja poklanja i određenju evaluacijskih kriterija. Oni su najrazrađeniji u engleskom nacionalnom kurikulumu, gdje su za svaki ciklus obrazovanja, za sve predmete definirana očekivana postignuća učenika i nacionalni standardi, tj. definirane su razine učeničkih postignuća što se očekuju po završetku određenoga obrazovnog ciklusa. U tom smislu definirano je osam razina očekivanih postignuća, uz navođenje razine koju bi trebala postići većina učenika po završetku određenoga obrazovnog ciklusa ili obrazovnog razdoblja.⁸ Gotovo u svim analiziranim nacionalnim kurikulumima predviđaju se i

⁸ U samom dokumentu, očekivana postignuća učenika (engl. *attainment targets*) određuju se kao "znanja, vještine i razumijevanja koja učenici različitih sposobnosti i dobi trebaju imati na kraju svakog obrazovnog ciklusa (engl. *key stage*)". Opisana su na 8 razina različite težine (1. je najniža razina, a 8. najviša razina težine), plus opis izuzetnih postignuća (engl. *exceptional performance*) koja nadilaze 8. razinu. (*The National Curriculum, Key stages 3 and 4*, 2004.: 15).

nacionalni ispiti, bilo po završetku pojedinih obrazovnih ciklusa bilo na kraju obveznog obrazovanja. Pri tome je važno naglasiti da navedeni oblici evaluacije, pored kontrolne funkcije, služe i unapređenju kvalitete rada škola, ali i učeničkih postignuća.

5. Satnica

Satnica pojedinih predmeta predstavlja jednu od značajnijih komponenti nacionalnih kurikuluma. Ona je važna utoliko što se davanjem većega ili manjeg prostora pojedinim kurikulumskim područjima i predmetima određuje i njihov odgojno-obrazovni status, određuje im se i značaj što im se u nacionalnom kurikulumu pridaje. Stoga je satnica interesno "obojena", te spada u osjetljivija pitanja konstrukcije nacionalnog kurikuluma oko kojega se sukobljavaju interesi predmetnih specijalista.

Naša je analiza pokazala da je satnica u europskim zemljama regulirana na različite načine, ovisno o kurikulumskoj politici i koncepciji nacionalnog kurikuluma. Tako primjerice zemlje s okvirnim nacionalnim okvirnim kurikulumima koji su fokusirani na programiranje kurikulumskih područja a ne predmete, nemaju specificiranu satnicu. One okvirno određuju minimalan broj tjednih sati za grupe godina (Finska), ili ukupan broj sati za pojedine obrazovne cikluse (Norveška), ili za cijelo obvezno obrazovanje (Nizozemska), ili pak određuju postotak vremena za svako pojedino kurikulumsko područje (Škotska). U tablici 4. prikazujemo satnicu finskoga, a u tablici 5. škotskoga nacionalnog kurikuluma.

Tablica 4.

Satnica u finskom nacionalnom kurikulumu (za jezično područje i matematiku)

Predmetna grupa ili predmet	Razred									Ukupno tjedni sati u godini
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Jezično područje										
Materinski jezik i književnost		14			14				14	42
Strani jezik koji se počinje učiti od 1 do 6. razreda (Jezik A)	-	-			8				8	16
Strani jezik koji se počinje učiti od 7 do 9. razreda (Jezik B)	-	-	-	-	-	-			6	6
Matematika		6				12			14	32

Izvor: *National Core Curriculum for Basic Education*. Helsinki: Finnish National Board, 2004.

Tablica 5.
Satnica u škotskom nacionalnom kurikulumu

<i>Satnica za primarno obrazovanje</i>	
Kurikulumsko područje	Minimalno preporučeno vrijeme (u %)
Jezik (uključujući strani jezike, ne kasnije od 6. razreda)	20
Matematika	15
Okoliš: društvo, prirodne znanosti i tehnologija	15
Ekspresivne umjetnosti	15
Religijsko i moralno obrazovanje, osobni i socijalni razvoj, zdravstveni odgoj	15
<i>Satnica za niže srednje obrazovanje</i>	
Jezik	20
Matematika	10
Okoliš: društvo, prirodne znanosti i tehnologija	30
Ekspresivne umjetnosti	15
Religijsko i moralno obrazovanje	5

Izvor: *The structure and Balance of the Curriculum, 5-14 Guidelines*. Glasgow: Learning and Teaching Scotland, 2000.

Za razliku od navedenih koncepcija regulacije satnice, u predmetnim nacionalnim kurikulumima satnica je specificirana po pojedinim predmetima, a naveden je i tjedni broj sati za svaki predmet po pojedinim razredima, ali i za cijelu godinu, što je slučaj u Sloveniji, Mađarskoj i Austriji, za osnovnu školu. U ovu skupinu spada i Hrvatska u kojoj se primjenjuje isti način regulacije satnice. Engleska je primjer zemlje u kojoj okvirni nacionalni kurikulum uopće ne regulira satnicu, već se ona orijentaciono usmjerava kroz druge dokumente, odnosno njezina je specifikacija uglavnom prepuštena školama.

Osim razlika u načinu iskazivanja satnice, između analiziranih kurikuluma postoje i razlike s obzirom na duljinu trajanja školskog sata. U Irskoj, na primjer, školski sat traje 60 minuta, a također i u Švedskoj, a u primarnom obrazovanju i u Nizozemskoj (u Nizozemskoj u srednjem nižem, ili bazičnom srednjem obrazovanju, školski sat traje 50 minuta); u Norveškoj, Austriji, Sloveniji i Mađarskoj on traje 45 minuta, kao i u Hrvatskoj.

S obzirom na činjenicu da se satnica iskazuje na različite načine, te da se u nekim zemljama uopće ne regulira nacionalnim kurikulumom, i s obzirom na činjenicu da postoje razlike u duljini školskog sata, nije moguće direktno komparirati količinu vremena što ga nacionalni kurikulumi posvećuju pojedinim predmetima i predmetnim područjima. Ono što se iz analiziranih dokumenata može iščitati jest to da se u europskim zemljama najviše prostora daje materinskom jeziku i matematici, a isti je slučaj i s Hrvatskom.

Tablica 6.

Satnica materinskog jezika i matematike u austrijskom, mađarskom, slovenskom i hrvatskom nacionalnom kurikulumu, po razredima i broju sati

	Materinski jezik				Matematika			
	1. r.	2. r.	3. r.	4. r.	1. r.	2. r.	3. r.	4. r.
Austrija	7	7	7	7	4	4	4	4
Mađarska	8	8	8	7	4	4	4	3
Slovenija	6	7	7	5	4	4	5	5
Hrvatska	5	5	5	5	4	4	4	4

Izvor: *Lehrplan der Volksschule*. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, September, 2001; *Framework Curricula for Primary education*. Budapest: Ministry of Education, 2000.; *Predmetnik devetletne osnovne škole*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in sport RS, 1998.; *Nastavni plan i program za osnovnu školu*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, 2006.

Usporedba s kurikulumima koji iskazuju satnicu na isti način kao i hrvatski kurikulum, pokazuje da u Hrvatskoj nastava materinskog jezika ima nešto manji broj sati, prije svega u prvim razredima (tablica 6.). S matematikom je situacija nešto drugačija. U nas ona ima nešto nižu satnicu samo od Slovenije, istu kao i Austrija, dok je od mađarske satnice nešto viša (tablica 6.). Da hrvatski učenici imaju više sati nastave matematike od mađarskih učenika, naročito je vidljivo u višim razredima (npr. u šestom, sedmom i osmom razredu mađarske škole imaju po tri sata tjedno nastave iz matematike, a hrvatske 4 sata). Iako su razlike u satnici prisutne i u drugim predmetima (npr. podzastupljenost umjetničkih predmeta u Hrvatskoj u odnosu na druge zemlje), u ovom smo ih tekstu nastojali ilustrirati upravo na primjeru dvaju temeljnih predmeta koji u svim analiziranim zemljama imaju najveću satnicu.

6. Zaključak

Iako je naša analiza nacionalnih kurikulumskih okvira reducirana na njihove formalno-strukturne aspekte, ipak se mogu izvući neke bitne karakteristike nacionalnih kurikuluma u europskim zemljama, koje mogu predstavljati važne informacije i instruktivna iskustva za razvoj nacionalnog kurikuluma za obvezno obrazovanje u Hrvatskoj.

1. Uočljiva je konceptualna i strukturna raznolikost nacionalnih kurikuluma što upućuje na važnost obrazovno-socijalnog konteksta za njihovu konstrukciju. I u strukturi i prikazu pojedinih komponenti nacionalnih kurikuluma prisutni su utjecaji dviju temeljnih kurikulumskih politika u europskim zemljama: centralizirane i decentralizirane politike, s visokim stupnjem autonomije škola. Zemlje s dugom tradicijom decentralizirane politike, i kada se vraćaju centralizaciji kurikuluma, još uvijek imaju otvorene, fleksibilne nacionalne kurikulume koji u svim ključnim ku-

rikulumskim komponentama, naročito u regulaciji sadržaja i satnice, ostavljaju školama visok stupanj slobode za njihovu razradu i implementaciju, sukladno profilu škole i potrebama sredine u kojoj djeluju (Velika Britanija, Nizozemska i skandinavske zemlje). Za razliku od njih, zemlje s dugom tradicijom predmetnog kurikulumu i centralizirane kurikulumске politike, i pored zaokreta k decentralizaciji, još uvijek imaju preskriptivnije kurikulumе (Austrija, Slovenija, pa i Mađarska) od prethodno spomenutih zemalja.

2. Bez obzira na razlike u pristupu i kurikulumskoj koncepciji, nacionalni kurikulumi svih analiziranih zemalja orijentirani su na odgojno-obrazovne ishode ili postignuća učenika kao temeljnih komponenti u konstrukciji kurikulumu (engl. *outcome based curriculum*).

3. Većina nacionalnih kurikulumu predstavlja koherentne sisteme čije su komponente međusobno povezane ili integrirane u cjelinu (ciljevi kurikulumu su operacionally iskazani u ostalim njegovim komponentama, kao što su očekivani odgojno-obrazovni ishodi kurikulumskih područja i predmeta, zatim u eksplicitnom navođenju i opisu kroz kurikulumskih tema ili modula, uvođenju kurikulumskih područja čiji ciljevi povezuju sadržaje više predmeta, uvođenje integriranih predmeta, itd.). Ova orijentacija na konstrukciju integriranih i koherentnih nacionalnih kurikulumu očitija je u kurikulumima što naglasak stavljaju na kurikulumска područja, a manje kod predmetnih kurikulumu.

Ako se uzmu u obzir i iskustva drugih zemalja, moglo bi se reći da postoji tendencija slabljenja predmetnog pristupa u korist razvoja okvirnih nacionalnih kurikulumu koji se zasnivaju na holističkom pristupu, tj. kurikulumu koji polaze od cjeline znanja, vještina i vrijednosti što ih učenik treba imati po završetku obveznog obrazovanja, kao polazne točke iz koje se izvode ostale komponente kurikulumu i strukturiraju u koherentan sistem.

4. Za Hrvatsku je također, kao vrlo važno iskustvo, potrebno naglasiti da većina analiziranih nacionalnih kurikulumu razvija kompetencije kojih nema, barem ne u eksplicite razrađenoj formi, u hrvatskom kurikulumu, kao što su npr. poduzetnost, upotreba informacijsko-komunikacijske tehnologije kao obvezni predmet ili kroz kurikulumski sadržaj, naglašena upotreba znanstvenih znanja, različite životne vještine, itd.

Zaključno naglašavamo navedene kompetencije jer pripadaju skupini kompetencija potrebnih za uspješno funkcioniranje odnosno za život pojedinca u društvu znanja. Njihova konceptualizacija i integracija u nacionalne kurikulumu danas sve više postaje pitanjem od središnjega znanstvenog i političkog interesa svih europskih zemalja.

Literatura

1. *Attainment targets primary education* (1988.) – Amsterdam : Ministry of Education, Culture and Science.
2. *Attainment targets for the basic secondary education* (1988.) – Amsterdam : Ministry of Education, Culture and Science.
3. Baranović, B. (2006.): Društvo znanja i nacionalni kurikulum. – U: Baranović, B. (ur.): *Nacionalni kurikulum za obvezno obrazovanje u Hrvatskoj : različite perspektive*. – Zagreb : Institut za društvena istraživanja.
4. Bell, D. (1999.): *The Coming of Post-Industrial Society*. – New York : Basic Books.
5. Castells, M. (1996.): *The Rise of the Network Society*. – Oxford : Blackwell.
6. European Commission (2004.), Working Group B “Key Competences”: *Key Competences for Lifelong Learning: A European Reference Framework*. – Brussels.
7. European Commission (2003.): *Education and Training 2010. The Success of the Lisbon Strategy. Hinges on Urgent Reform*. – Brussels, COM (2003.). Draft.
8. *Framework Curricula for Primary education* (2000.). – Budapest : Ministry of Education.
9. Goodson, I. F. (1998.): On Curriculum form: Notes Toward a Theory of Curriculum. – In: Goodson, I. F.; Anstead, C. J.; Marshall Mangan, J. (eds.): *Subject Knowledge. Readings for the Study of School Subjects*. – London : RoutledgeFalmer.
10. Goodson, I. F. (1995.): *The Making of Curricula: Collected Essays*. – London : Routledge Falmer.
11. Hargreaves, A. (2003.): *Teaching in the Knowledge Society*. – New York : Teachers College Columbia University.
12. *Junior cycle syllabus*. – Dublin : Department of Education and Science Republic of Northern Ireland: <http://www.education.ie/>, veljača 2005.
13. Kupier, W.; Akker, J.; Hooghoff, H.; Letschert, J. (2005.): *Curriculum Policy and School Practice in a European Comparative Perspective*. Interim report. Enschede : University of Twente, Faculty of Behavioral Sciences, Department of Curriculum and Netherlands Institute for Curriculum Development.
14. *Lehrplan der Volksschule* (2001.) – Wien : Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur.
15. *Lehrplan AHS*. – Wien : Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. (BGB1. II Nr. 133/2000).
16. *Nastavni plan i program za osnovnu školu* (2006.) – Zagreb : Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
17. *National Core Curriculum for Basic Education*. (2004.) – Helsinki : Finnish National Board.
18. *Predmetnik devetletne osnovne šole* (1998.) – Ljubljana : Ministrstvo za šolstvo in sport RS.
19. *Primary School Curriculum* (1999.) – Dublin : Department of Education and Science Republic of Northern Ireland, The Stationery Office.
20. Rychen, D. S.; Salganik, L. H. (eds.) (2003.): *Key Competencies for a Successful Life and Well-Functioning Society*. – Bern : Hogrefe & Huber.
21. Rychen, D. S.; Tiana, A. (2004.): *Developing Key Competencies in Education*. – Paris : International Bureau of Education, UNESCO.
22. The National Curriculum, Key stages 3 and 4. *National curriculum online*. www.nc.uk.net /2005.
23. *The structure and Balance of the Curriculum 5-14 Guidelines* (2000.) – Glasgow : Learning and Teaching Scotland.

24. Tylor, W. R. (1969.) *Basic Principles of curriculum and Instruction*. – London : The University Chicago Press, Ltd.
25. *Veljavni učni načrti*, Zavod RS za šolstvo. http://www.mss.gov.si/si/delovna_podrocja/osnovnosolsko_izobrazevanje/program_devetletne_osnovne_ole/obvezni_predmeti_v_devetletni_osnovni_soli/ veljača 2005.

Branislava Baranović

Institute for Social Research in Zagreb, Zagreb, Center for Research and Development of Education, Zagreb, Croatia

e-mail: baranov@idi.hr

National Curriculum in European Countries and in Croatia: Comparative Analysis

Abstract

This paper is presenting the results of a comparative analysis of the national frame curriculums for mandatory education in 11 European countries and in Croatia. The research was concentrated on the analysis of formal-structural aspects of the national curriculums. The analysis showed that besides similarities in the basic structure (common components) of the national curriculums, there are also differences that indicate their contextual conditions. In this respect the influence of two curriculum policies can be seen: 1. centralized with subject-based prescriptive curriculum (Central European countries) and 2. decentralized policies with flexible national curriculum frame that implies a high degree of schools autonomy in respect of their adjustment to their own profile and the requirements of the milieu where they act (The Netherlands, Scandinavian countries, Great Britain).

We can also see a tendency of weakening of subject-based approach in favor of development of an integrated and coherent curriculum (curriculum areas, cross-curriculum themes or modules and integral subjects are being introduced). Regardless of the differences in the approach and curriculum concept, all the analyzed national curriculums represent outcome-based curriculums oriented towards an introduction of competencies needed for the knowledge society. In comparison to the analyzed curriculums, the Croatian curriculum is still a traditional one (subject-base prescriptive), without adequate presence of the contents and components that would enable a development of the new competencies for life in the knowledge society.

Key words: national frame curriculums, subject-based curriculums, curriculum components, competencies for the knowledge society, European countries, Croatia.

Received on: 10th of December 2006

Accepted on: 23th of December 2006

Branislava Baranović

Institut de Recherche sociale à Zagreb, Zagreb, Centre de la recherche et du développement de l'éducation, Zagreb, Croatie
e-mail: baranov@idi.hr

Le curriculum (programme scolaire) national dans les pays européens et en Croatie: représentation comparative

Résumé

Dans le texte sont présentés les résultats de l'analyse comparative des curriculums nationaux dans leurs grandes lignes pour l'enseignement obligatoire dans onze pays européens et en Croatie. Le centre porte formellement sur l'analyse des aspects structurels des curriculums nationaux. L'analyse a montré qu'à côté des similitudes dans la structure de base (composantes communes) entre les curriculums nationaux il existe des différences qui indiquent leur conditionnalité contextuelle. Dans ce sens sont visibles les influences de deux politiques de base en matière de curriculums: 1. la politique centralisée avec un curriculum prescriptif des disciplines (pays de l'Europe centrale) et 2. la politique décentralisée avec un cadre du curriculum national flexible qui implique un haut degré d'autonomie des écoles dans son adaptation à son propre profil et aux nécessités du milieu où elles exercent leurs activités (Pays-Bas, pays scandinaves, Royaume Uni).

Il est également visible qu'il existe une tendance à un affaiblissement de l'approche des disciplines en faveur de l'évolution du curriculum intégré et cohérent (sont introduits des domaines des curriculums, au moyen de thèmes des curriculums ou modules, et des disciplines intégrées). Malgré les différences dans l'approche et la conception des curriculums, les curriculums nationaux de tous ceux analysés représentent des curriculums *outcome based*, orientés vers l'introduction des compétences nécessaires pour une société éduquée. En comparaison avec les curriculums analysés, le curriculum croate est toujours traditionnel (prescriptif en ce qui concerne les disciplines), sans une représentation suffisante des sujets et des composantes qui permettraient le développement de nouvelles compétences pour la vie dans la société éduquée.

Mots-clés: curriculums nationaux dans leurs grandes lignes, curriculums des disciplines, composantes des curriculums, compétences pour la société éduquée, pays européens, Croatie

Reçu: 10 décembre 2006

Accepté: 23 décembre 2006